

központú nyelvoktatás társadalmi igény. Megvalósítását elősegíti a kontrasztív nyelvoktatás, tehát az anyanyelv és célnyelv összevetését – a hatékonyság érdekében – az adott keretekben minden esetben érvényre kell juttatnunk.

#### IRODALOM

1. *Baldzs János*: Az általános és alkalmazott nyelvészet helye és szerepe az anyanyelvi oktatás korszerűsítésében. Bázistanulmány. (Vázlat.) Kézirat. Bp., 1980.
2. *Banó István*: A kontrasztivitás elve és annak gyakorlati felhasználása az idegen nyelvek oktatásában. – INYT, 1970. 3. sz.
3. *Banó István*: Az orosz és a magyar nyelv szórendi problémáinak kontrasztív elemzése. – INYT, 1969. 3. sz.
4. *Bencédy József*: Az iskolai anyanyelvi nevelés rövid és hosszabb távú továbbfejlesztése. Bázistanulmány. Kézirat. Bp., 1980.
5. *Bibari József–Sütő József*: Orosz–magyar hasonlósági és rokonsági szótár. Az Egri Tanárképző Főiskola füzetei. Eger, 1965.
6. *Budai László*: Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés. Tankönyvkiadó, Bp. 1979.
7. *Büky Béla*: A beszédtanítás pszichológiája. Tankönyvkiadó, Bp. 1977.
8. *Erdei Mihály*: Az orosz alaktani terminusok és magyar megfelelőik az általános iskolai orosz nyelv-oktatásban. – Módszertani Közlemények, 1972. 4. sz.
9. *Jubász János*: Transfer und Interferenz. Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache”, 1969. 3. sz.
10. *Kosaras István*: Az iskolai orosz nyelv-oktatás szókinccsinimuma kiválasztásának problémái. – Ped. Szemle, 1963. 2. sz.
11. *Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás*. Tankönyvkiadó, Bp. 1972. („Az élő nyelvek összevető nyelvtanainak elvi és gyakorlati kérdései” c. munkaértekezlet anyaga. Pécs, 1971. október 14–16.)
12. *Szoboszlai Miklós*: Mit vár a társadalom az iskolai oktatástól? Az élő idegen nyelvek tanításával szemben támasztott társadalmi igények. Tankönyvkiadó, Bp. 1962.
13. *Telegdi Zsigmond*: Hagományos nyelvtan – modern nyelvészet. Tankönyvkiadó, Bp. 1974.
14. *Беляев, Б. В.*: Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Просвещение, М., 1965
15. *Вовк, П. С.*: Обучение иностранцев русскому подвижному ударению. Изд. Вища школа, Киев, 1979
16. 2380 слов наиболее употребительных в русской разговорной речи. Молква, 1968
17. *Леонтьев, А. А.*: Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969
18. Методический сборник для преподавателей русского языка. Будапешт. 1978 г. Материал симпозиум и Конференций. Симпозиум по сопоставительному изучению русского и венгерского языков. Будапешт, апрель 1978-го года.
19. *Новиков, Л.*: Основные принципы описания русского языка в учебных целях. „Русский язык в национальной школе” 1970 № 5
20. *Штейнфельдт, Эви*: Классификация русских глаголов по группам (классам) и методика работы с ними в венгерской школе INYT, 1962. 2. sz.
21. *Штейнфельдт, Эви*: Частотный словарь современного русского литературного языка. Таллин, 1963

DR. DOBCSÁNYI FERENC  
Szeged

## Nyitottság és komplexitás irodalomtanításunkban

Az utóbbi években öröndetes tényként kell elkönyvelnünk, hogy a tantárgyak kiléptek a jobbára csak magukkal törődő, a rokon tantárgyakkal csak alkalmilag koncentráló alapállásukból, hisz a különböző ismeretágak közötti összefüggések szemléletének kialakítása, illetve megmutatása korunknak talán egyik legjelentősebb és legizgalmasabb pedagógiai problémája.

Ez a törekvés az irodalomtanítás vonatkozásában is egyre izmosodik, jóllehet számos elvi és gyakorlati kérdés még közel sem kellőképpen tisztázott és kimunkált.

Igaz, hogy tanterveink, kézikönyveink sokat emlegetik a koncentrációt, és utalnak is más tantárgyakra, „de amit ilyen címen csinálunk, az a koncentráció félreértése és elsőkélyesítése. A legtöbb esetben ugyanis úgy koncentrálnak, hogy egy témát, amely az egyik tantárgynak törzsanyaga, a másik tantárgyba is beépítenek, de szervesen, mellékesen.” [1]

Az ide tartozó kérdéskomplexumból elsőként a létfontosságú anyanyelv- és irodalomtanítás összehangoltságának kérdését érintjük, annál is inkább, mert az olvasóvá nevelés eredménytelenségének egyik alapvető okát sokan abban látják, hogy „az anyanyelvi oktatás nem alkot szerves egészet – úgy válik külön nyelvtani ismeretek és irodalomtörténeti ismeretek oktatására, ahogyan csak a tudományos kutatásban válhatik ketté a nyelvészet és az irodalomtudomány.” [2]

Ez a tény már önmagában is elegendő lenne ahhoz, hogy a szóban forgó kérdéssel behatóbban foglalkozzunk. Mégis azt gondoljuk, hogy a téma aktualitását a fentiekén kívül a bevezetésre került új tanterveink is indokolják, az a szemléletváltás, amely – a hatékonyabb és eredményesebb nevelés, tanulói személyiségformálás mellett – ideálisabb feltételeket is teremtett a két résztárgy koncentrációjára, ennek szemléleti és tartalmi vonatkozásainak kimunkálására, megteremtve a megújítás konkrét feltételeit.

Először is új tanterveinknek arra az általános tendenciájára kell gondolnunk, amely *az ismeretek integrált elsajátíttatását* jelöli meg közeli és távoli feladatként, épp az egyes tantárgyak túlságos autonomitásának, elszigeteltségének kiküszöbölése érdekében. Ennek a koncepcionális elvnek, szemléletnek egyenes következményeként jött létre az alsó tagozatban az anyanyelvi résztárgyak (írás, olvasás, fogalmazás, nyelvtan-helyesírás) integrálása Magyar nyelv és irodalom címmel. Ezzel egy mindenképpen indokolt egységes folyamattá szerveződött az anyanyelv és irodalom tanítása, végigkísérve tanítványainkat a kisiskolás kortól egészen az érettségiig.

Így a felső tagozatban – ennek a szemléletnek az alapján – nem is lehet más a feladatunk, mint az, hogy az egyre magasabb szintű kiteljesedés igényességével foglalkozzunk az alsó tagozatban megkezdett integrált megalapozást. Változatlanul ez lehet a feladatunk a távolabbi tantárgytömbösítés időszakában is. Mégsem ezt a természetes és szükségszerű integrálódási lehetőséget keresi az ezredforduló tantervi koncepciója, hanem szétválasztja az anyanyelv és az irodalom tanításának egységét, azáltal, hogy részben az idegen nyelvekkel, részben pedig az egyéb művészi-esztétikai tárgyakkal kíván létrehozni egy-egy tantárgytömböt. Az anyanyelv és irodalom egymásra utaltságát a fentebb említett folyamat töretlenségének megtartása és a hatékonyabb személyiségformálás mellett nem utolsósorban az irodalom óraszámának csökkenő tendenciája is indokolja, mert ebben a helyzetben irodalomtanításunk nem is tudja más képpen valóra váltani a társadalmilag elvárt tantervi célkitűzéseket, csak az anyanyelvvel legszorosabb egységben.

A két tárgy összefogottságának és az ebből fakadó hatékonyságának nemcsak *elvi*, hanem *tartalmi* feltételei is sokkal inkább adóttak, mint bármikor. A grammatika-központú nyelvtanítás nem tudott kapcsolatot teremteni az irodalommal, legfőképpen példatárnak tekintette. És az irodalom sem tudott élni azzal a nyelvi „képzettséggel”, amely csak öncélú nyelvtani-helyesírási ismeretekben, szabályokban gondolkodott. Ezzel szemben az új tanterv nyelvtanítás helyett az anyanyelvi nevelést tűzte ki célul, s ennek szellemében fő feladatának a tanulók korszerű anyanyelvi műveltségének megalapozását tekinti. Ez a strukturális változás egyúttal a tartalmas együttműködés alapvető feltételeit is megteremtette – elvileg mindenképpen –, s ezáltal megalapozottabbá tette a két tárgy tanításának fokozottabb koncentrációját is.

Nézzük meg azonban egy kicsit közelebbről is, hogy miben is rajzolódna ki az

anyanyelv új tantervében e tartalmak együttműködés leglényegesebb feltételei, anélkül, hogy a teljesség igényességével számba vennénk az összes lehetőségeket. Ezért csak olyan mozzanatokat emelünk ki elsősorban, amelyet az irodalomtanítás semmiképpen sem hagyhat figyelmen kívül, sőt azt mondhatjuk, egyenes előfeltétele a hatékonyabb irodalmi nevelésnek.

Elsőnek említhetnénk meg a *nyelvhasználat központúságot*, amely szerint a nyelvvel való bánni tudás, a nyelvi érzékenység sokoldalú kiművelése az egyik legfontosabb feladat. Nem vitás, hogy ez a szemlélet és gyakorlat összehasonlíthatatlanul jobban készít majd fel a művészi nyelv befogadására is, s ez az irodalomtanítás szempontjából sem közömbös, hiszen az árnyalt és igényes nyelvhasználati készségszint alapfeltétele a művészi recepciónak is. A művészi nyelvre jobban koncentráló műelemzés viszont tovább csiszolhatja, gazdagíthatja a gondolat nyelvi megformálásának módszereit és eszközeit.

A nyelvi pallérozottság sokoldalú kiművelése érdekében egyértelműbbé vált a *nyelvi képességek tudatos és tervszerű fejlesztése* is. Így kiemelt szerephez jutott a *szövegmegértés képessége*, a közlés tartalmához, helyzetéhez való *stilisztikai alkalmazkodás képessége*, a *nyelvészettikai érzékenység és ízlés fejlesztése*, a *helyes és szép magyar kiejtésre nevelés*, hogy csak a legfontosabbakat említsük. Ezeknek a képességeknek tudatos és tervszerű fejlesztése nemcsak a nyelv magas színvonalú használatát segíti elő, hanem a műértés, az igényes olvasóvá nevelés sem nélkülözheti. Ezért a mindkét fél számára előnyös és gyümölcsöző együttműködés és egységes gyakorlat vezethet csak a kívánt sikerhez. Így az irodalomórákon is az anyanyelvi órák készség- és képességfejlesztésével szerves egységben kell dolgoznunk. A lehetőségek itt is adóttak. Csak egyértelműbben kell törekednünk műelemzéseink során a műalkotás nyelvi megformálásának vizsgálatára. Arra, hogy ténylegesen felfedeztessük az anyanyelv szépségét, kifejező erejét, mérhetetlen gazdagságát. Ez a nyelvi, stilisztikai vizsgálat vezethet el oda, hogy az írói, költői szándékot leginkább megközelítve tárhassuk fel a tartalmat hordozó, kifejező nyelvi formát. De csak így kerülhető el az is, hogy az irodalmi alkotás a műelemzés során ne váljék a kifejezőeszközök illusztrációjává vagy annak vadászterületévé.

A *szép magyar kiejtésre való nevelés* is csak hasonló összefogással vezethet a kívánt eredményhez. Itt olyan területen kell jóval többet tennünk, mint a *könyv nélküliek megtanulása*. Sikerre csak akkor számíthatunk, ha nem csupán kijelöljük a feladatot, hogy „a következő órára két vagy három versszakkal vegyék tovább”, hanem mindenkor időt is szakítunk arra, hogy közös megbeszélés és gyakorlás alapján milyen mondat- és szövegfonetikai eszközök segítségével tudjuk értő és kifejező módon megszólaltatni a megtanulandó szöveget. Így az emlékeztetbevésés is sokkal könnyebbé válik a gyermekek számára.

Szélesedett az új tanterv alapján az anyanyelvi műveltség másik tartalmi összetevője is. A *nyelvre vonatkozó ismeretek* – amely minden osztályban *Nyelv és beszéd* című témakörként jelentkezik –, nemcsak vonzó és új színtöltte a korszerű nyelvi műveltség és szemlélet megalapozásának, hanem a megtermékenyítő együttműködés feltételeit is gazdagítja. Gondoljunk csak például a *szókincs*, illetve a *mai magyar nyelv rétegeire*, amely a stílusrétegek megértésének, felismerésének képességéhez teremthet nagyszerű lehetőségeket. Vagy megemlíthetnénk *nyelvünk történetének vázlatos áttekintését* is, amely ugyancsak megalapozottabbá, teljesebbé teheti az esztétikailag elemzett irodalmi szöveget. De még az olyan, nem törzanyaghoz tartozó ismeretanyag, mint a *szó alap- és alkalmi jelentése*, a *szóhangulat*, a *hangulatfestő szavak*, *szólások*, *szóláshasonlatok* is nagymértékben elősegíthetik egyrészt a művészi nyelv árnyaltabb befogadását, másrészt az ehhez szükséges és nélkülözhetet-

len asszociációs képességek kibontakoztatását. Természetesen csak akkor, ha ezekre az érintkezési összefüggésekre és lehetőségekre nemcsak tudatosan odafigyelünk, hanem a kölcsönös együttműködés szabályainak megfelelően mindkét területen meg is tesszük a gyakorlatban mindent.

A tartalmi kérdések mellett *a közös szemléletbeli megegyezések* is megerősíthetik a két tárgy tanításának egységét. Az, hogy az anyanyelvi nevelés *a nyelvtani ismereteket eszközként kezeli* a tudatos nyelvhasználat érdekében, teljesen szinkronban van az irodalomtanításnak azzal az elvével, amely ugyancsak *eszközjellegét tulajdonít* a teljesebb, tudatosabb műértés érdekében *az életrajzi, a kortörténeti és irodalomelméleti ismereteknek*.

Azonosságra vall az irodalommal az anyanyelvi nevelésnek az a szemlélete és törekvése is, hogy a nyelvi tények vizsgálódásánál ne csupán a felismeréssel, példamondással, a nyelvtani osztályozással törődjünk, hanem elsősorban *funkciójában, a kommunikáció eszközeként* vizsgáljuk azokat. Ez a szemlélet kell hogy vezessen bennünket az irodalmi alkotások elemzésében is. Itt is azt hangsúlyozzuk, hogy a kifejező eszközök, szóképek és alakzatok vizsgálódásánál ne a „keressétek ki”, „gyűjtsétek össze”, „mondjatok rá példát” gyakorlatát kövessük, hanem *funkciójában, a művészi információ eszközeként* vegyük őket szemügyre.

Amikor az anyanyelvi nevelés *a tanulók meglevő nyelvelő képességére építve, azt kibontakoztatva* végzi a tudatosítást a zavartalanul funkcionáló nyelvhasználat érdekében, az irodalomtanítás műelemző gyakorlatában is arra kellene törekednünk, hogy *a mű keltette élményből, a műnek a tanulókra gyakorolt hatáskomplexumából* induljunk ki, s ne kössük gúzsba előre gyártott szempontokkal, tanári értékítéletekkel a tanulói spontaneitást, hanem a megbeszélés ezeket a spontán jövő megnyilatkozásokat – szembeesítve a szöveggel – tudatosítsa, és emelje egyre magasabb szintre, megajándékozva így a gyermeket a felfedezés örömeivel is.

Összegyűjtöttük a két résztárgy koncentrációját erősítő elvi, tartalmi, szemléleti kérdéseket, azzal a szándékkal, hogy a konkrét gyakorlati megoldások útján mindezt a valóságban, az iskolai gyakorlatban maradéktalanul valóra is válthassuk.

Amennyire helyeselhető *a komplex esztétikai nevelés* gondolata irodalomtanításunkban, vagyis az, hogy bekapcsoljuk a társművészetek esztétikai élményt felerősítő hatását, annyira elítélendő azoknak a formális megoldásoknak az elburjánzása, amely nem számol azzal, hogy „a művészi nyelvek egyenértékűek, egymástól sajátosan eltérőek. A művészet sajátosságai mindegyikben kifejezésre jutnak, de az egyiknek a grammatikája nem alkalmazható közvetlenül a másikra. A hasonlóságok csak a különbségek figyelembevételével érvényesíthetők.” [4]

*A történelemmel való koncentráció* is felvet egy-két problémát. Az egyik a történelmi ismeretek szerepének félreértéséből vagy túlbecsüléséből adódik. Ennek köszönhető, hogy igen gyakran ezek az ismeretek szinte elárasztják irodalomóráinkat, kiszorítva magát az esztétikai élményt. Ezzel függ össze az a szövegelemzési gyakorlat is, amely a műalkotást jobbra a történelem illusztrációjaként fogja fel. Tény az is, hogy a száraz történelmi tényanyagot mozgósító kortörténeti bevezetők, előkészítők laposak, hatástalanok, mert képtelenek megidézni az adott kor hangulatát, életérzését, gondolatvilágát. A történelemtanítás ebben a vonatkozásban az egyedüli lehetséges megoldáshoz, az irodalomhoz fordul segítségért, mi viszont – úgy tűnik – saját lehetőségeinket sem vesszük észre.

Sokkal tudatosabban kellene törekednünk az irodalomtanítás *belső koncentrációs* lehetőségeinek maradéktalan kiaknázására is. Csak az összefüggések láttatása, feltárása alapján lehetséges, hogy tanulóink tudatában a művek egységes gondolatrend-

szerré álljanak össze. De csak ez a kitekintő, összefüggéseket kereső szemlélet formálhatja a kívánt mértékben tanulóink problémaérzékenységét is.

A komplexitásra való törekvés veti fel az „*egykönyvűség – többkönyvűség*” kérdését is. Anakronizmusnak tűnne korunkban, ha tanítványainknak csak a tankönyv lenne az irodalmi ismeretszerzés és műveltség egyetlen forrása. Törekednünk kell ezért arra, hogy a könyv minél több formában lehessen jelen irodalomóráinkon, úgyszintén mint vizsgálódásaink, beszélgetéseink tárgya, úgyszintén mint illusztráció, mint forrásmunka, mint ajánlott vagy magánolvasmány, de úgyszintén mint munkaeszköz. Így nemcsak sokoldalúbb, hanem eredményesebb is lesz hatása.

Nemcsak tartalmában, hanem kereteiben is szélesítenünk kell a komplexitás lehetőségeit, vagyis élnünk kell az eddigieknél sokkal tervszerűbben – *az órán és iskolán kívüli irodalmi nevelés alkalmával is*. Első helyen a könyvtár szinte felmérhetetlen szerepét kell megemlítenünk. De nem feledkezhetünk meg a szakköri munka mellett az elhanyagolt gyermekszínjátszás, szavalóköri, irodalmi ünnepélyek, könyvviták, író-olvasó találkozók, a közös film- és színházlátogatások élményt nyújtó szerepéről sem. A közművelődési törvény értelmében ezek a feladatok – éppen napjainkban – különös súllyal és sürgető aktualitással merülnek fel.

#### JEGYZETEK

- [1] *Vargha Balázs*: Az anyanyelvi nevelés gyakorlatának bírálata, 302. l. Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért, Tankönyvkiadó, Bp. 1976.  
[2] *Miklós Pál*: Olvasás és értelem, Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1971., 26. l.  
[3] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, Magyar nyelv és irodalom 5–8. osztály, OM, 1978.  
[4] *Fővény Lászlóné*: Tükör és prizma, Magvető Kiadó, Bp. 1968., 29–30. l.

FELFÖLDI ANTALNÉ  
Tiszaföldvár

## Barátkozás az elektromossággal az 5. osztályos technika B órákon

Merőben új feladatot jelent az eddig gyakorlati foglalkozást tanító nevelőknek az elektromos ismeretek tanítása az 5. osztályos technika B órákon. Hiszen a tanulók zöme csak a háztartásban találkozott árammal, az elektromosságról való ismeretük csekély és rendezetlen. Ebben a nehéz munkában szeretnék kartársaimnak segíteni a tantervi témák feldolgozásával.

Az elektromosság témakörében a *tanterv* a következőket írja elő: „A fémek elektromos viselkedésének vizsgálata. Egy izzólámpa és egy zsebtelep összekapcsolása előbb közvetlenül, majd különböző anyagú huzalok segítségével. Szigetelő anyagok (műanyag, papír, gumi, porcelán) viselkedésének vizsgálata áramkörben. A fémek érintkezés szükségessége és megteremtésének módja az előkészítések során. Vezetékek csatlakoztatása csavarással (csavarozással). A vezetők és a szigetelők felhasználása. A zárt áramkör fogalma. Az elektromos balesetek forrásai és megelőzésük.”

*Minimum követelmény* ebben a témakörben: „Ismerje a vezető és szigetelő fogalmak jelentését. Ismerje a zárt áramkör fogalmát és létrehozásának legegyszerűbb módját.”

*Optimum követelményt* az elektromosság témakörében a tanterv nem szab meg.